

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 63 : Une expérience d'accompagnement à distance

Houart, Mireille; Dozot, Caroline

Publication date:
2007

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Houart, M & Dozot, C 2007, *RESEAU 63 : Une expérience d'accompagnement à distance*. Service de Pédagogie Universitaire, Namur.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

N° 63 Avril 2007

Une expérience
d'accompagnement à
distance

r é s e a u

REVUE AU SERVICE
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE L'APPRENTISSAGE
À L'UNIVERSITÉ



La transition entre le secondaire et l'université est ressentie comme particulièrement abrupte par de nombreux étudiants. Confrontés à une quantité de matière importante et bénéficiant d'un encadrement moindre qu'au secondaire, les étudiants se voient dans l'obligation de mettre en œuvre rapidement des stratégies de gestion autonome de leurs études. Partant de l'hypothèse que ces stratégies d'organisation sont déterminantes pour la réussite des étudiants de première année et que tous ces étudiants ne les mettent pas en œuvre spontanément, un dispositif d'accompagnement méthodologique à distance, centré principalement sur ces stratégies, a été mis en place par le Service de Pédagogie Universitaire depuis l'année académique 2004-2005. Ce 63^{ème} numéro de RESEAU dresse un premier bilan de cette expérience. Son objectif est de faire connaître l'existence de ce nouveau dispositif d'aide à la transition à tous les acteurs de l'enseignement de notre institution afin qu'ils puissent, le cas échéant, orienter les étudiants en difficulté vers cet accompagnement méthodologique particulier.

Le métier d'étudiant comprend de nombreuses facettes. L'une d'entre elles consiste à apprendre à gérer son temps de manière autonome ainsi qu'à tirer le meilleur profit des ressources mises à sa disposition. Il faut ainsi que le jeune étudiant apprenne, sur le tas et par ses propres moyens, à se fixer des objectifs de travail, à sélectionner des méthodes, à en évaluer l'efficacité, à les ajuster au besoin, à se choisir un rythme et un lieu d'apprentissage, à sélectionner des ressources humaines et matérielles et à se motiver au travail.

La maîtrise de ces stratégies d'organisation semble déterminante pour la réussite d'une première année universitaire. C'est la raison pour laquelle le Service de Pédagogie Universitaire a souhaité tester un dispositif d'accompagnement méthodologique à distance, centré sur ces stratégies.

La décision de recourir aux technologies de l'information et de la communication pour accompagner des étudiants a été prise à la suite d'une analyse de l'expérience de plusieurs années d'accompagnement méthodologique d'étudiants en présentiel. Un certain nombre de constats peuvent en effet être dégagés des milliers d'entretiens individuels qui ont été réalisés au Service de Pédagogie Universitaire avec des étudiants de première année :

- les questions les plus fréquemment posées par les étudiants lors de ces entretiens concernent l'organisation du travail personnel, la gestion du temps et les ajustements à réaliser à la suite des premiers résultats intermédiaires (tests de novembre et examens de janvier) ;
- le rôle majeur de la personne qui accompagne les étudiants sur ces aspects méthodologiques consiste à leur poser une série de questions adaptées à leur contexte et qui visent à les aider à prendre conscience de leurs propres modes de fonctionnement, à les amener à expliciter une série d'implicites afin de pouvoir ensuite soit les mettre en garde à propos de certains aspects de leurs méthodes soit les encourager concernant d'autres aspects ;
- le plus souvent, après un entretien d'environ une heure, les étudiants repartent

en disant qu'ils sont déjà satisfaits surtout parce qu'ils « *y voient plus clair* ».

Or, cet échange socratique de questions et de réponses, qui constitue l'épine dorsale de l'entretien individuel, peut être mis en place à distance. De plus, les questions peuvent ainsi être adressées en même temps à plusieurs étudiants. Notre intention était double : toucher un plus grand nombre d'étudiants en différenciant les dispositifs d'aide à la transition qui leur sont proposés et réaliser une économie d'échelle en évitant les répétitions.

Pour minimiser les contraintes techniques et privilégier un outil familier utilisé par la plupart des étudiants¹, le courrier électronique a servi de support à cet accompagnement à distance.

Les modalités de l'accompagnement à distance seront d'abord décrites. Ensuite, le bilan de l'accompagnement, du point de vue des étudiants et du point de vue des accompagnatrices, sera dressé. Pour terminer, les enseignements que cette expérience nous a apportés à propos du métier d'étudiant seront mis en évidence.

Description du dispositif

Public cible et profil des étudiants accompagnés

Le nombre d'étudiants qui ont été prévenus de l'existence de ce nouveau dispositif d'aide s'est étendu progressivement depuis trois ans, de manière à s'assurer de la possibilité de le gérer. La plupart du temps, la présentation de cette nouvelle possibilité d'être accompagné à distance par un membre du SPU s'est réalisée dans le cadre de quelques groupes du module de méthodologie des cours préparatoires.

Le tableau ci-dessous reprend le nombre d'étudiants ayant exprimé le souhait d'être accompagnés (par le renvoi d'un courriel) et ceux qui ont participé activement au dispositif (c'est-à-dire ceux qui ont envoyé au moins trois réponses) par faculté et par année académique.

Année académique	Faculté	Nombre d'étudiants intéressés a priori	Nombre d'étudiants qui ont participé activement
2004 - 2005	Sciences et Médecine	35	19
2005 - 2006	Sciences et Médecine	61	20
	Droit	46	12
2006 - 2007	Sciences et Médecine	39	31
	Droit et Sciences économiques	19	18
	Informatique	30	17

¹ Cf. l'enquête de la Cellule TICE présentée dans le numéro 59 de RESEAU.

Tableau 1 : public concerné par l'accompagnement à distance

En comparant les données personnelles des étudiants accompagnés (recueillies par un court questionnaire dès la première semaine de l'accompagnement) avec les données de l'ensemble des étudiants des mêmes sections et en référence à quelques hypothèses, nous avons tenté de décrire le profil des étudiants qui participent activement à l'accompagnement à distance.

Il semble que ce dispositif d'aide « attire » davantage les **filles** (75%) que les garçons, qu'il concerne surtout des **étudiants qui ne rentrent chez eux que les week-ends** et logent près de l'université la semaine (68% contre 55% de « kotteurs » seulement pour l'ensemble des étudiants des sections concernées).

Près de la moitié de ces étudiants sont les **premiers universitaires de la famille**, ils n'ont ni parents ni frère ni sœur qui ont une connaissance de l'université, mais de telles informations ne sont pas disponibles pour l'ensemble des étudiants des sections concernées. Nous soutenons toutefois l'hypothèse selon laquelle cet accompagnement à distance constitue pour ces étudiants une occasion de s'affilier à l'université alors que leur milieu familial ne leur offre pas une aide dans ce sens. Cette hypothèse est par ailleurs confirmée par les étudiants eux-mêmes lorsqu'ils évaluent le système à mi-parcours et en fin d'année académique (cf. ci-dessous).

En outre, plus de deux tiers des étudiants accompagnés rapportent que leurs professeurs du secondaire leur renvoyaient le plus souvent une image scolaire assez négative. Ainsi, 25% des étudiants mentionnent que ces professeurs leur reprochaient de ne pas assez travailler. Dans une moindre mesure, les étudiants accompagnés se décrivent par ailleurs comme timides, stressés et peu confiants en eux. Ces étudiants semblent donc disposer d'une **image négative d'eux-mêmes en tant qu'apprenants** et c'est avec une certaine anxiété qu'ils abordent leur première année universitaire.

L'autre tiers des étudiants accompagnés se décrit plutôt comme studieux ou bon étudiant en général. Il s'agit probablement des étudiants qui souhaitent mettre toutes les chances de leur côté dans cette nouvelle aventure et qui profitent de l'ensemble des aides pédagogiques offertes par l'institution.

Qui accompagne les étudiants ?

Lors de la mise en place de ce dispositif en 2004 - 2005, l'accompagnatrice était un membre du Service de Pédagogie Universitaire (SPU) dont un mi-temps d'assistante est dédié à l'accompagnement méthodologique des étudiants.

Pour étendre le dispositif à un plus grand nombre d'étudiants, une collègue du SPU intéressée par cette expérience gère, depuis 2005 - 2006, les étudiants des facultés de Droit et de Sciences économiques, sociales et de gestion.

Les étudiants de l'institut d'Informatique sont quant à eux, depuis cette année académique, accompagnés à distance par leur tuteur (un assistant volontaire qui joue le rôle de correspondant) en exploitant les messages généraux adressés aux étudiants. Cette expérience est en cours et les témoignages des tuteurs ne sont pas encore pris

en compte ici.

Au-delà de ces différents statuts, nous nous sommes demandés quel regard les étudiants posaient sur la personne qui les accompagne. Voici quelques-uns des témoignages des étudiants recueillis lors de l'évaluation réalisée par questionnaire durant la semaine de congé qui suit la première session.

« Une personne au sein de l'université qui connaît la manière dont tout s'organise. »

« Les questions que vous posez sont spécifiques à chaque période (la rentrée, les tests, les examens...) »

« Les conseils sont nettement plus adaptés et pertinents que ceux des parents qui sont souvent en décalage avec ce que je vis. »

« Quand je suis arrivée, je me sentais étrangère, vous étiez pour moi le seul lien avec l'université. »

« Il y a quelqu'un qui s'intéresse à moi aux Facs et ça c'est important. »

On le voit, les étudiants soulignent tant la connaissance du milieu universitaire dont disposent les accompagnatrices que les aspects affectifs d'un tel accompagnement.

Quel est l'objet de l'accompagnement ?

Concrètement, nous avons présenté l'accompagnement à distance de la manière suivante : *« Dans le secondaire, vos professeurs vous disaient régulièrement ce que vous deviez faire, quand vous deviez le faire et parfois même comment vous deviez vous y prendre. Mais à l'université, les professeurs délivrent peu ce genre de messages. Donc, ce que je vous propose ce n'est pas de vous dire ces différentes choses, sinon vous n'apprendriez rien mais de vous poser des questions pour vous faire penser à mettre en place une organisation de travail et des stratégies de travail adaptées à l'université ».*

L'accompagnement à distance a été structuré en fonction de la classification des stratégies d'organisation proposée par Viau (1994). Les questions envoyées aux étudiants ont été produites sur la base de cette classification (cf. tableau 2).

Comment se déroule l'accompagnement ?

Les accompagnatrices envoient régulièrement pendant l'année des messages à tous les étudiants accompagnés. Sur l'ensemble d'une année académique, 12 messages dont le canevas est pratiquement toujours le même sont adressés à chaque étudiant. Ces messages peuvent, à quelques adaptations près, convenir à toutes les sections.

Ils commencent par une formule cordiale (*« Bonjour, j'espère que tu es en pleine forme malgré la session de janvier qui se pointe à l'horizon »*). Ensuite, une description du contexte et une explicitation de l'objet du message permettent de le contextualiser et de faire percevoir l'importance d'y accorder du temps (*« Dans quatre semaines, tu auras une série de tests, (...) il est temps de se poser des questions sur (...) »*). Cette partie du message introduit une série de questions auxquelles les étudiants sont invités à répondre (les 12 messages contiennent au total

87 questions). Enfin, un mot cordial clôture le message.

Stratégies	Exemples de questions
1. La métacognition <ul style="list-style-type: none"> ▪ la planification ▪ le contrôle ▪ l'autoévaluation 	<p>Quels objectifs précis et globaux t'es-tu fixés pour l'ensemble de cette année ?</p> <p>Quels objectifs à court terme t'es-tu fixés ?</p> <p>Es-tu satisfait de la manière dont tu prends notes dans chacun de tes cours ?</p> <p>Sinon, quelles stratégies pourrais-tu mettre en place pour t'améliorer ?</p> <p>Quels tests as-tu présentés ?</p> <p>Quels tests n'as-tu pas présentés ? Pour quelles raisons ?</p> <p>Te sentais-tu prêt(e) pour chacun de ces cours ?</p> <p>As-tu été étonné(s) par le type de questions ? Si oui, comment cela se fait-il ? Si non, grâce à quoi ?</p>
2. La gestion <ul style="list-style-type: none"> ▪ temps ▪ lieu ▪ ressources 	<p>A l'aide de ton horaire, as-tu déjà pointé les moments pour te détendre ? As-tu organisé tes moments de détente fixes (sport, sorties, scout, etc.) ?</p> <p>Comment vas-tu répartir les moments de mémorisation des différentes (5 ou 6) matières pour les maîtriser le 8, 9 ou 10 novembre ? Je te rappelle qu'il faut mémoriser, réactiver sa mémoire et également se rappeler les informations (c'est-à-dire vérifier qu'on connaît en redisant, redessinant, réécrivant...) et cela en se mettant dans les conditions les plus proches possible de l'examen.</p> <p>Ton lieu de travail sera-t-il propice à l'étude ? As-tu négocié avec ta famille ou les gens qui partagent ta vie pendant cette période de respecter ton travail, ta concentration et ton bien-être ? C'est très important car tu ne peux pas fournir une étude efficace si tu n'es pas bien dans ta tête et avec les personnes qui t'entourent.</p> <p>Si en cours d'étude, tu te poses encore des questions auxquelles tu ne parviens pas à répondre, quelles ressources as-tu à ta disposition ? Livre de référence, Internet, ami(e)s faciles à contacter, assistant(e)s disponibles dès le 3 janvier ?</p> <p>Il ne faut en effet pas accepter des zones d'incompréhension. C'est toujours sur ces parties-là qu'on "tombe" à l'examen !</p>
3. La motivation	<p>Le nombre d'heures d'étude par jour en blocus que tu obtiens en adaptant les tâches à réaliser en fonction du nombre de jours disponibles te semble-t-il raisonnable ? Seras-tu capable de tenir ce rythme plus ou moins 15 jours ? Quelles stratégies pourrais-tu mettre en place pour te motiver à tenir ce rythme ?</p> <p>Pense par exemple aux récompenses que tu pourrais t'octroyer,</p>

Tableau 2 : stratégies visées et exemples de questions

Les étudiants accompagnés reçoivent ces messages dans leur boîte aux lettres électronique, ils répondent individuellement aux questions, s'ils le souhaitent et renvoient leur message aux accompagnatrices. Ces dernières répondent individuellement à chaque étudiant. Le but premier des réponses des accompagnatrices est de montrer aux étudiants que leurs réponses sont lues. Le second est bien évidemment de leur fournir un feed-back à propos de leurs stratégies d'étude. La réponse peut être courte et permet de valider les réponses de l'étudiant, de le conforter dans ses méthodes et ainsi de le rassurer. La réponse peut aussi être plus longue si l'étudiant pose lui-même une ou plusieurs questions ou si les accompagnatrices jugent qu'un élément dans les réponses mérite une explicitation ou encore que les intentions de l'étudiant exprimées dans une réponse risquent de mettre en danger sa réussite. Ainsi, si un étudiant insiste dans ses réponses sur l'élaboration et l'étude de résumés pour différents cours, un message personnel l'amène à prendre conscience du danger d'étudier exclusivement des résumés en regard des exigences parfois pointues de ses professeurs.

Quelles sont les fonctions de l'accompagnement ?

Les fonctions que semble exercer cette forme d'accompagnement auprès des étudiants ont été inventoriées à partir des commentaires recueillis lors de l'évaluation évoquée ci-dessus.

Une fonction de prise de conscience

Une première fonction mise en évidence par les étudiants est la prise de conscience qui découle des questions qui leur ont été adressées. L'accompagnement leur a permis de se rendre compte d'un certain nombre d'éléments : les échéances, les exigences, le temps nécessaire pour étudier, etc.

« Cet accompagnement a permis une remise en question de moi-même et de ma méthode de travail. »

« Cet accompagnement m'a beaucoup apporté dans la mesure où il me rappelait les choses auxquelles je ne pensais pas nécessairement »

« C'est une aide pour réfléchir à des choses auxquelles je n'aurais pas pensé. Par exemple : le nombre d'heures à consacrer en blocus pour chaque cours, je l'ai calculé et je ne suis pas arrivé trop court. »

« Concrètement, ce suivi me permet de prendre mieux conscience des échéances et des exigences. Il me permet de mettre en place une réflexion sur ma manière de travailler et de gérer cette année. »

Une fonction préventive

Ces multiples prises de conscience permettent aux étudiants de mieux anticiper la gestion de leur temps notamment en regard de la quantité de matière, alors que cette

anticipation constitue souvent une pierre d'achoppement en première année universitaire. Cet accompagnement assure dès lors aussi une fonction de prévention puisqu'il a incité les étudiants qui en ont bénéficié à se mettre au travail de manière anticipée.

« Cela m'a permis de me réveiller à temps. »

« Cet accompagnement m'a souvent bousculé dans le bon sens, vous me rappeliez les échéances, les choses à faire, ça me permettait en quelque sorte de me situer. »

« Sans cet accompagnement, je me serais cassé la figure et j'aurais dû réagir après coup. C'est un outil de prévention. »

Une fonction formative

Les étudiants mettent en lumière une dimension supplémentaire de l'accompagnement liée à l'apprentissage du métier d'étudiant et de ses différentes facettes : outils de gestion du temps, mise au point d'une méthode personnelle, ...

« L'accompagnement m'a aidé à planifier ma session et à visualiser le temps nécessaire par cours. »

« A plusieurs reprises, il m'a aidé à organiser mon travail et à réfléchir pour chaque cours à comment m'organiser. »

« Il m'a permis de mettre en place concrètement une méthode pour certains cours. »

« Concrètement, j'ai imaginé grâce à cet accompagnement des questions que les professeurs pourraient nous poser et j'ai mémorisé avant le blocus. »

« Il m'a par exemple permis de mettre en place un planning pour le blocus et de le respecter à la lettre. »

Une fonction de soutien et d'intégration à l'université

Enfin, certains étudiants mettent plutôt l'accent sur une fonction affective et relationnelle, tels que le soutien et l'intégration sociale au monde universitaire.

« Il m'a permis tout d'abord de me rassurer car je l'avoue, j'étais très stressée face à cette nouvelle année académique qui commençait. »

« Cette aide à distance m'a permis d'avoir confiance en moi. Ces petits conseils que j'essayais d'appliquer avaient l'air de marcher. »

« On ne se sent pas seul, surtout pour la période des tests de novembre : j'étais tracassée avec mes résultats et l'accompagnement m'a remonté le moral. »

« Déjà avec cet accompagnement, je ne me sentais pas seul pour faire face au travail à accomplir. »

« Un suivi qui souvent aide à remettre en confiance, par exemple lorsqu'on est complètement perdu face à un cours. »

« On sait qu'il y a toujours quelqu'un si on a le moindre problème et cela c'est important pour moi. »

« L'an passé, on me demandait chaque jour ce que j'avais fait la veille et ici, rien, sauf vous ! »

« Je trouve qu'à l'unif, on a besoin de se sentir suivi quand même un peu. Donc on a besoin de vos messages et de vos réponses. »

Bilan du dispositif

Le bilan de l'accompagnement a été envisagé non pas de manière absolue mais en comparaison avec ce que les étudiants et les accompagnatrices vivent dans l'accompagnement en présentiel. Nous nous sommes donc attachés à rechercher la valeur ajoutée et les inconvénients d'un tel dispositif par rapport à un accompagnement individuel classique.

Du point de vue des étudiants

Les bénéfices

Ce dispositif permet aux étudiants d'être accompagnés tout au long de l'année alors que sous sa forme « présenteielle » cet accompagnement se réduit bien souvent à un ou deux rendez-vous au SPU, rarement davantage. Cette **continuité** permet d'assurer un sentiment plus continu de soutien et de développer paradoxalement davantage de relations avec les étudiants. Le suivi sur une longue période explique probablement aussi que certains étudiants considèrent leur accompagnatrice comme un moteur ou lui attribuent un rôle de « contrôle externe » de leur travail.

« Si vous saviez ce que j'ai travaillé pour pouvoir vous répondre que j'étais à jour dans tous les cours ! »

« Indirectement, il y a un certain « contrôle » qui me pousse à travailler. »

« C'est une certaine obligation de rigueur au niveau des différentes tâches à accomplir. »

Un deuxième bénéfice évoqué par pratiquement tous les étudiants concerne le **recours à l'écrit** exigé par le dispositif. Ils apprécient le fait d'avoir dû rédiger des réponses aux questions pour diverses raisons. D'abord parce que cette formalisation leur permet de se confronter avec la réalité, sans faux-fuyants :

« On ne joue pas à cache-cache avec soi-même car en notant comment on travaille, ça devient plus clair pour nous aussi. »

« Mettre tout ça par écrit, ça oblige à ne pas me mentir. »

« Cette obligation nous force à aller à fond et à écrire des choses censées et correctes vis-à-vis de nous. »

Ensuite parce que le recours à l'écrit les a obligés à prendre de la distance par rapport à leur expérience ce qui a souvent rendu possible une clarification de la situation qu'ils vivaient et une prise de décision.

« Cela m'a permis d'écrire et en écrivant, je me rendais déjà compte de ce qui n'allait pas. »

« En répondant, on sait déjà voir ce qu'on a bien fait et ce qu'on a pas bien fait ; c'est différent de mettre cela par écrit, d'ailleurs, il arrivait que je l'imprime. »

« Répondre aux différentes questions nous fait réfléchir. Par exemple, là je suis en avance, tiens là j'ai du retard, je dois faire ça et ça. »

Un dernier bénéfice plus pragmatique a été souligné. Il s'agit de la **flexibilité** que cette forme d'accompagnement permet puisque les étudiants ne doivent pas se déplacer et qu'ils peuvent choisir le moment pour lire les messages et y répondre.

« On répond quand on veut, donc ce n'est pas contraignant. »

« Quand on a ½ h de temps libre sur l'ordi, on peut vous répondre et en plus, on a toute une semaine pour se renseigner éventuellement et réfléchir. »

Les inconvénients

En termes d'inconvénients, certains étudiants mentionnent le **temps nécessaire** pour répondre aux messages. Cet investissement entre en concurrence avec leur temps de détente et souvent avec le temps qu'ils peuvent passer avec leurs proches, ce qui crée inévitablement une tension pour certains étudiants.

Quelques-uns déplorent les **limites de cet d'accompagnement**, centré exclusivement sur les stratégies d'organisation. Les stratégies d'apprentissage ne peuvent être que superficiellement traitées. Par exemple, la manière dont l'étudiant envisage le travail en profondeur de ses matières, stratégie pourtant essentielle dans le cadre de la réussite d'une première année à l'université, n'est pas traitée directement. De plus, même si les méthodes telles que la prise de notes et la réalisation de synthèses sont abordées, les stratégies concrètes de réalisation de ces supports ne sont pas discutées dans les détails.

Enfin, une petite minorité d'étudiants regrettent le manque de contact : « c'est peut-être un peu **trop à distance** ! ». Soulignons toutefois que, durant l'année, une partie des étudiants accompagnés à distance viennent également au moins une fois spontanément au Service de Pédagogie Universitaire, pour un entretien individuel en présentiel.

Du point de vue des accompagnatrices

Les bénéfices

De notre point de vue, la **continuité**, c'est-à-dire la possibilité d'étaler l'accompagnement dans le temps, constitue également un bénéfice indéniable. D'abord parce qu'il est particulièrement intéressant de suivre le parcours d'étudiants durant toute une année académique (nous y reviendrons dans la conclusion). Ensuite, pour les facilités « d'accès » à ces étudiants qu'un tel accompagnement permet. En effet, nous avons pu leur demander de compléter une fiche personnelle et de renvoyer une évaluation à mi-parcours, de venir témoigner de leur expérience aux futurs étudiants dans le cadre du module de méthodologie des cours préparatoires. Ces diverses démarches ne sont pas mises en œuvre lors d'un accompagnement en

présentiel.

De plus, cet accompagnement à distance constitue une **source d'information** importante à propos des contraintes et du contexte vécus par les étudiants au fur et à mesure du déroulement de l'année. Par exemple, nous savions que les étudiants de telle filière étaient complètement absorbés par une interrogation telle semaine, que tous les samedis de tel mois, les étudiants de telle section d'études étaient en stage de terrain, etc. Ces informations nous ont été utiles dans les autres formes d'accompagnement. Elles permettent en effet de contextualiser davantage nos interventions et elles nous assurent plus de crédibilité aux yeux des étudiants.

Les inconvénients

Comme inconvénient, nous soulignons **l'investissement en temps** et sans doute en énergie consenti pour mener cette expérience, par rapport au petit nombre d'étudiants accompagnés. L'économie d'échelle que nous avions imaginée n'a donc pas été observée.

Tout au long de l'année, nous avons éprouvé des difficultés à doser le **nombre des messages** à adresser à tous les étudiants et le nombre et la nature des **questions** que nous souhaitions envoyer par message en tenant compte du temps de réponse que nous souhaitions raisonnable pour les étudiants. Nous avons continuellement dû combiner ces différents aspects et donc bien souvent renoncer à une série de questions ou les formuler de manière différente.

Quelques conclusions provisoires

Cette expérience d'accompagnement à distance a permis de mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants lors de leur première année universitaire.

La plupart des étudiants qui ont accepté de participer à ce dispositif (même ceux qui se décrivent comme de « bons » étudiants) prennent conscience très (trop) tardivement des échéances. Dès lors, ils n'anticipent pas les stratégies à mettre en œuvre pour s'adapter au rythme et aux exigences de l'université. En effet, à de nombreuses reprises, les étudiants renvoyaient un message disant qu'il leur était impossible de répondre aux questions et qu'ils avaient besoin pour cela de se renseigner davantage.

La plupart des étudiants qui ont bénéficié de ce dispositif et qui échouent en fin d'année avaient laissé « pourrir » des situations néfastes à leur réussite en réagissant trop tardivement aux embûches d'une première année, comme des lacunes de prérequis dans un cours ou une difficulté de compréhension d'une matière.

Quelques-uns des étudiants suivis ont répondu de manière superficielle aux questions. Par exemple, lorsqu'il leur était demandé de traiter une question cours par cours, ils y répondaient globalement. Nous avons constaté que la majorité de ces étudiants échouaient en première session. On pourrait faire l'hypothèse que la manière dont ces étudiants répondent aux questions des messages reflète une attitude plus générale qui consiste à produire des réponses globales et superficielles, peu

compatibles avec les exigences d'une première année universitaire. On pourrait envisager de le signaler à l'étudiant, avec prudence, de manière à ce qu'il prenne mieux conscience des exigences de rigueur et de précision.

Dans l'introduction, nous écrivions que la transition entre le secondaire et l'université est ressentie comme particulièrement abrupte par de nombreux étudiants.

Au vu de cette expérience, nous souhaitons nuancer cette affirmation en disant que certains étudiants ne prennent conscience des réelles exigences de l'université qu'au terme d'une année académique. En conséquence, un certain nombre d'étudiants de première nous sont apparus « inconsciemment incompetents » au niveau de la mise en œuvre des stratégies d'organisation et ce durant une bonne partie de l'année académique. L'expérience d'une première année à l'université les rendrait dans un premier temps « consciemment incompetents ». Ensuite seulement, ils pourraient mettre en place des stratégies adaptées en vue de réussir.

Nous espérons que les diverses prises de conscience suscitées par les questions de l'accompagnement à distance les rendent « consciemment incompetents » plus rapidement dans l'année académique tandis que d'autres questions visent à les rendre « consciemment compétents ».

Nous avons également pu observer que le transfert des stratégies d'organisation pouvait s'opérer pour environ la moitié des étudiants accompagnés. En effet, certains étudiants ont dit, à mi-parcours, avoir compris le « système » de questions et pouvoir s'en passer à l'avenir. D'autre part, au deuxième quadrimestre, d'autres étudiants ont répondu, à la question suivante: « Quelle(s) question(s) devrais-tu te poser à cette époque-ci de l'année pour les nouveaux cours, c'est-à-dire ceux qui ont débuté au deuxième quadrimestre ? » en transférant les questions qui leur avaient été posées au premier quadrimestre.

Une évaluation de l'efficacité « objective » en termes de réussite n'a pas pu être effectuée puisqu'il est impossible de comparer les résultats des étudiants accompagnés avec un échantillon équivalent d'étudiants qui n'auraient pas été accompagnés. Toutefois, 63 % des étudiants accompagnés en 2004 - 2005 et en 2005 - 2006 ont réussi leur première année dont 47 % en première session et la moyenne obtenue en fin d'année par les étudiants accompagnés à distance est significativement plus élevée que celle obtenue par l'ensemble des étudiants des sections concernées.

Mais au-delà de ces résultats en termes de taux de réussite et d'un point de vue plus qualitatif, il faut souligner que l'accompagnement à distance est perçu positivement tant par les étudiants que par leurs parents.

« Merci beaucoup pour votre aide et votre patience !!! »

« En tout cas, merci d'avoir été toujours là à mon écoute, bien à vous. »

« Je tenais à vous remercier pour l'accompagnement pendant toute cette année et pour tous vos bons conseils. Je pense que c'est très utile de se faire aider pendant une première année... et même pendant une deuxième sûrement... »

« Je tiens à vous dire merci pour votre suivi, j'ai gardé les questionnaires de l'année et je les emploierai pour étudier mes cours cette année. Merci pour votre soutien parce que la vie à l'université ce n'est pas facile du tout... »

« Nous venons d'apprendre que notre fils, a réussi. [...] Nous vous remercions chaleureusement pour votre aide si précieuse, votre soutien pédagogique et vos encouragements si importants pour son moral. »

En tant qu'accompagnatrices du dispositif, nous sommes également satisfaites de l'expérience. Cette forme d'accompagnement a manifestement donné à certains étudiants le petit coup de pouce qui les a fait basculer vers la réussite alors qu'ils en étaient proches. Bien sûr, lorsque les difficultés rencontrées sont importantes ou plus fondamentales, cette forme d'accompagnement ne peut, à elle seule, amener les étudiants vers la réussite.

Ainsi, les étudiants pour lesquels les professeurs du secondaire avaient pronostiqué des difficultés de compréhension ont rencontré de telles difficultés lors des évaluations en cours d'année. L'accompagnement à distance ne les a pas aidés à résoudre ces difficultés. Vu la validité de la prédiction des professeurs du secondaire en matière de difficultés de compréhension, il conviendrait peut-être de proposer à ces étudiants une forme d'accompagnement supplémentaire centrée sur les stratégies d'étude qui sont en mesure de favoriser la compréhension en profondeur des matières.

Dans le même sens, les étudiants qui se trouvent toute l'année dans un environnement peu favorable pour se concentrer et étudier correctement (frères et sœur bruyants, partage de la chambre avec une sœur cadette, parents peu compréhensifs et peu concernés par les études universitaires, parent dépressif) ne trouvent en général pas, malgré les pistes proposées par l'accompagnement, le moyen de se sortir de ces conditions difficiles.

Se pose enfin la question de la nécessité et de la possibilité d'étendre le dispositif à un plus grand nombre d'étudiants. Faut-il étendre l'offre à tous les étudiants de première année ? Si oui, comment gérer alors le dispositif à coûts humains raisonnables ? Si non, comment et sur quels critères sélectionner un public cible spécifique ? Ce dispositif est-il pertinent pour des étudiants de facultés où la mise en place de stratégies d'organisation semble peut-être moins déterminante ? Comment cibler davantage les étudiants « à risque » ? Comment inciter les étudiants « qui en auraient le plus besoin » à participer activement à ce dispositif ?

Références

Viau, R., (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Salmon, D., Noël, B., Parmentier, P., (2005). Une grille d'analyse des actions d'accompagnement pédagogique pour un bilan et des perspectives après 20 années d'encadrement pédagogique en premier bachelier. *Actes de la journée d'étude AIPU-CFWB « L'accompagnement pédagogique – Outil de promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur »*, Gembloux : FUSAGx.

Cobut, B., Coupremagne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart,

M., Pollet, M.C., Slosse, P., Salmon, D., (2006). L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité. Comment développer des actions d'accompagnement pédagogique ? *Actes du XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) « Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire »*, Monastir, Tunisie.

Lus, vus et entendus... ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur...

La question de la **professionnalisation** des cursus universitaires revient périodiquement au-devant de la scène publique. Reste à savoir ce que l'on entend par « professionnalisation ». Rousseau nous en livre une définition large et humaniste dans ce passage célèbre de l'Émile :

« Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. (...) Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout autant que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. »

J.-J. Rousseau (1966 [1762], *Émile ou de l'éducation*, Paris : Garnier-Flammarion, p.42.

Une publication récente...

Musselin Ch. (2005). *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Spécialiste reconnue de l'analyse organisationnelle du monde universitaire, Ch. Musselin, nous livre ici un ouvrage passionnant sur les modes de recrutement des enseignants-chercheurs dans trois pays. Les différents processus qui jalonnent le déroulement du recrutement des universitaires sont analysés pas à pas, de la « construction de l'offre » (décision d'ouverture et définition du poste) au jugement des candidats, en finissant par la négociation éventuelle du salaire de l'universitaire sélectionné.

L'ouvrage montre notamment que le critère de recrutement principal reste celui de qualité de la recherche. Parfois, il est même affiché clairement comme exclusif, sans concession possible pour d'autres : on cherche à recruter des chercheurs exceptionnels et « *tant mieux si, de temps en temps, ils sont de bons enseignants. S'ils sont mauvais enseignants, tant pis* » (p. 196). Même les recruteurs qui déclarent prendre aussi en compte les qualités d'enseignement semblent avoir recours à ce critère principalement en creux. Autrement dit, ils ne recherchent pas explicitement un « bon » enseignant, tout au plus éviteront-ils un « très mauvais »...

Un site à consulter...

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/index.html>

Le Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre un mini cours en ligne sur le plagiat destiné aux étudiants universitaires et intitulé « **Qu'est-ce que le plagiat et comment l'éviter ?** »

« Tout au long de ses études, on aura à produire des travaux de recherche dans lesquels on doit intégrer les idées de différents auteurs. Il est très important de savoir comment insérer correctement ces idées dans son travail si on ne veut pas se retrouver en situation de plagiat. » La question du plagiat dans les travaux des

étudiants fait d'ailleurs l'objet actuellement d'une réflexion en Académie, dans laquelle est impliquée la Cellule TICE.